

Si può "apprendere" la complessità? Nuove competenze per una Information literacy sensibile al divenire dell'ecosistema informativo

Laura Testoni ^(*)

“Allenarsi a rischiare errori, con la speranza che siano fecondi”
(Umberto Eco, L'Espresso, 31 marzo 1985)

Il nuovo *Framework for Information literacy for higher education*. Come e perchè

Perché il *Framework* per la competenza informativa per gli studi universitari¹ approvato da ACRL² l'11 gennaio 2016 rappresenta un tentativo radicale di ripensare il modo di fare Information literacy e quindi allude ad un diverso profilo del bibliotecario?

Perché gli stessi estensori del *Framework* sostengono che esso “ridefinisce i confini di cosa i bibliotecari insegnano e di come concettualizzano lo studio dell'informazione”?³

Riteniamo che contestualizzare la genesi e le origini di questo nuovo documento aiuti a rispondere a questi interrogativi.

Prima del *Framework*, in ambito ALA, il testo di riferimento per l'Information literacy nell'insegnamento superiore erano gli *Information literacy competency standards for higher education* del 2000⁴: un documento complesso che metteva al centro un quadro di definizioni finalizzate a valutare le competenze informative.

In base agli Standard del 2000 gli studenti dovevano dimostrare, attraverso attività didattiche proposte dal bibliotecario-formatore finalizzate a generare risultati di apprendimento misurabili, di possedere e migliorare determinate competenze e capacità che avrebbero consentito loro di “diventare abili utenti delle fonti informative disponibili”.

Il documento del 2000 era strutturato intorno a 5 standard⁵, articolati in 22 “indicatori di rendimento”, che alludevano a “risultati attesi” ovvero abilità raggiunte dello studente.

Nello scenario tratteggiato dagli Standard del 2000 il bibliotecario, attraverso specifiche attività formative, valutava e misurava, in modo diretto o indiretto, le competenze dei suoi utenti in una prospettiva pragmatica e comportamentista, se è vero che, sempre in ambito ALA, documenti come

^(*) Il Gruppo di Studio AIB sulla Information Literacy, in carica per il quadriennio 2014-2017 e composto da Alina Renditiso (coordinatrice), Laura Ballestra, Sara Chiessi, Luigi Catalani, Tommaso Paiano, Stefania Puccini e me, ha intrapreso e portato a termine nel 2015 la traduzione italiana del *Framework for Information literacy for higher education*.

Sono grata a tutt* i/le collegh* membri del Gruppo per le stimolanti riflessioni, in presenza e a distanza, che questo comune lavoro di traduzione ha reso possibili: senza di esse questo paper non sarebbe mai stato scritto.

Le opinioni espresse in questo contributo sono personali e non impegnano l'Associazione e il Gruppo di studio.

Tutti gli URL sono stati controllati il 25 febbraio 2016.

¹ ACRL, *Framework for Information literacy for higher education*, 2015. Trad. it.: “Un quadro di riferimento per la competenza informativa per gli studi universitari”, a cura di AIB - Gruppo di Studio sull'Information literacy, 2015 <<http://www.aib.it/attivita/2015/51715-il-framework-acrl/>>. Il documento, rilasciato dalla commissione ACRL il 2 febbraio 2015 viene adottato dalla Commissione ACRL l'11 gennaio 2016.

² ACRL Association of college & research libraries è la divisione dell'ALA (American Library Association) che si occupa delle biblioteche accademiche, di ricerca e dell'insegnamento superiore.

³ In ACRL, *Framework for Information literacy for higher education*, 2015, cit. Appendice 1 “Realizzare il Framework”.

⁴ ACRL, *Information literacy competency standards for higher education*, 2000 (trad. it.: Standard sulla competenza informativa per gli studi universitari a cura di Alina Renditiso e Alberto Scarinci, con la collaborazione di Cinzia Bucchioni e Serafina Spinelli) <<http://www.aib.it/aib/commiss/cnur/tracrl.htm3>>.

⁵ Riassumiamo qui i contenuti dei cinque standard: 1) determinare il proprio bisogno informativo; 2) accedere all'informazione in maniera efficace ed efficiente; 3) valutare l'informazione e incorporarla nel proprio patrimonio di conoscenze; 4) utilizzare efficacemente l'informazione per il raggiungimento di un determinato scopo; 5) essere consapevoli delle questioni economiche, legali e sociali implicate dall'uso dell'informazione, accedere e fare uso di essa in modo eticamente e legalmente corretto.

le *Guidelines for instruction programs in academic libraries* del 2003⁶ suggerivano che i programmi di formazione all'Information literacy dovevano prevedere "obiettivi di apprendimento definiti e misurabili" allineati con gli Standard.

Nel 2012 ALA, l'associazione dei bibliotecari americani di cui ACRL fa parte, pubblicava un documento⁷ che raccomandava una *tempestiva e estesa* revisione degli Standard del 2000.

Ciò che veniva proposto non era un semplice aggiornamento ma un vero e proprio cambiamento di rotta: più precisamente il mandato che veniva assegnato alla Task force incaricata di redigere un nuovo documento era: "rivedere gli standard o abrogarli, se si considerano non più utili".

Vale la pena soffermarsi sulle motivazioni alla base di questa scelta dell'ALA.

Il contesto internazionale

Nel 2006 IFLA proponeva una visione ampia di Information literacy, basata sull'uso dell'informazione piuttosto che sugli skill bibliografici e su un approccio collaborativo e costruttivista anziché addestrativo⁸.

Diversi documenti di ambito IFLA e Unesco, pubblicati nell'arco temporale 2003-2011⁹ adottavano una concezione di Information literacy collegata alla cittadinanza attiva, all'inclusione sociale, all'*empowerment* delle persone, ai diritti umani (o assimilata a uno di questi¹⁰). Il focus di questi documenti era una Information literacy attenta agli aspetti concernenti non solo la fruizione ma anche la creazione dei contenuti da parte degli utenti.

Emergeva il tema della Information literacy come strumento fondamentale non solo per comprendere / interpretare / contestualizzare / usare i contenuti *mainstream* ma anche – e soprattutto – come mezzo per esprimersi in un contesto digitale e globale come persone consapevoli e informate.

Oltre Atlantico il modello definito nel Regno Unito da SCONUL¹¹ nel 2011 considerava l'Information literacy come un "termine ombrello" che includeva le diverse literacy complementari (*visual, digital, media literacy*) insieme alle attività di *data curation* e *data management*.

Il contesto statunitense

⁶ ACRL, *Guidelines for instruction programs in academic libraries*, Approved by the ACRL Board of Directors, June 2003. Revised October 2011 <<http://www.ala.org/acrl/standards/guidelinesinstruction>>.

⁷ ACRL, Information Literacy competency Standards review Task Force, *Recommendations to the ACRL Information Literacy Standards Committee*. Association of College and Research Libraries, Chicago, 2012 <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/standards/ils_recomm.pdf>

⁸ IFLA *Guidelines in Information literacy for lifelong learning*. by Jesús Lau, 2006 <<http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf>>. Trad. It.; Information Literacy per l'apprendimento permanente. Linee Guida di Jesús Lau, 2015, traduzione a cura del Gruppo di lavoro "Biblioteche e didattica" della Commissione CRUI per le Biblioteche 2013-2015, <<http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/lineeguidaifla.pdf>>.

⁹ UNESCO, Prague Declaration "Towards an information literate society", 2003 <http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=19636&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>; IFLA, "Beacons of the information society: the Alexandria proclamation on Information literacy and lifelong learning", 2005 <<http://www.ifla.org/publications/beacons-of-the-information-society-the-alexandria-proclamation-on-information-literacy>>; UNESCO, "Fez Declaration on Media & Information literacy", 2011 <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>>; IFLA, *Ifla Media & Information Literacy recommendations*, 2011 <<http://www.ifla.org/publications/ifla-media-and-information-literacy-recommendations?og=81>> .

¹⁰ "[Information literacy] is a basic human right in a digital world and promotes social inclusion of all nations", cfr. IFLA, "Beacons of the information society: The Alexandria proclamation on Information literacy and lifelong learning", cit.

¹¹ SCONUL Society of College, National and University Libraries, The SCONUL seven pillars of Information literacy. Core model for higher education, 2011 <<http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf>>.

Il *Framework* è preceduto nel 2007 dagli *Standards for the 21st-Century learner*¹², un documento (non a caso citato nella bibliografia a corredo del *Framework*) indirizzato ai bibliotecari scolastici, che immediatamente precedono – nell’attività di formazione degli utenti – i bibliotecari accademici. Occorre rammentare che negli Stati Uniti le biblioteche scolastiche sono una realtà molto influente perché capillarmente diffuse e preponderanti rispetto all’insieme delle biblioteche¹³. Gli *Standards for the 21st-Century learner*, oltre a sottolineare l’accresciuta complessità della Information literacy come abilità cruciale del 21. secolo, che non può essere limitata al “trovare informazioni”, sono articolati in abilità, disposizioni, responsabilità e strategie di auto-valutazione. Alla base di essi c’è la consapevolezza che nei bambini non vanno sviluppate solo competenze, ma piuttosto l’apertura mentale che permette loro di accogliere criticamente e responsabilmente tutte le forme di comunicazione e informazione.

In questo contesto veniva a crearsi una significativa e inaccettabile discrepanza teorica e metodologica tra gli *Information literacy competency standards for higher education del 2000*, pensati per l’università e gli *Standards for the 21st-Century learner del 2007* dedicati a bambini e giovani adulti. Il documento del 2000 andava riscritto anche perché fosse ristabilita una continuità negli approcci.

Oltre a quelle sopra descritte ci sono altre motivazioni per le quali ALA chiedeva la formulazione di un nuovo documento che superasse gli *Information literacy competency standards for higher education del 2000*¹⁴: la consapevolezza che il ciclo di vita dell’informazione è cambiato e gli studenti sono creatori e curatori di informazione, non solo utenti; l’idea che l’Information literacy non è un modello lineare (che conferisce abilità e poi genera “risultati attesi” misurabili) ma piuttosto un modello multidimensionale e olistico.

Veniva inoltre osservato¹⁵ come negli Standard del 2000 l’informazione fosse rappresentata come qualcosa di fisso, statico, concreto che lo studente deve dimostrare di “possedere” o “padroneggiare”, non come qualcosa che cambia in modo dinamico mano a mano che si procede nell’attività di ricerca.

Da qui la necessità di semplificare gli Standard, liberarli dal “*library jargon*”, dare spazio non soltanto ai risultati cognitivi ma anche a quelli emozionali e affettivi connessi all’apprendimento.

In altre parole era necessario superare il *paradigma addestrativo* che permeava tutto il documento del 2000.

Il Framework in breve

Il documento è strutturato in sei cornici concettuali, non prescrittive e non esaustive, in posizione non gerarchica tra loro¹⁶. Queste cornici alludono a “concetti soglia” (su cui torneremo), suggeriscono opzioni flessibili di implementazione e non prevedono l’enumerazione prescrittiva di abilità da conseguire.

¹² American association for school librarians. *Standards for the 21st-Century learner*. Chicago : American Library Association, 2007 <http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/guidelinesandstandards/learningstandards/AASL_LearningStandards.pdf>.

¹³ Secondo l’*American Library Directory*TM 2015-2016, sul totale delle biblioteche presenti negli Stati Uniti (119.487) 98.460 sono biblioteche scolastiche, contro 3.793 biblioteche accademiche. Cfr. grafico in <<http://www.ala.org/tools/libfactsheets/alalibraryfactsheet01>>.

¹⁴ Cfr *Recommendations to the ACRL Information literacy standards committee* (cit.), passim.

¹⁵ Cfr. Carol C. Kuhlthau, “*Rethinking the 2000 ACRL Standards: some things to consider*” in: *Communications in Information Literacy* 7, no. 3, 2013, pp. 92–7. In questo articolo l’autrice formula tre critiche molto puntuali sugli Standard del 2000: l’eccessiva “reificazione” del concetto di informazione; la troppo semplicistica e positivista modalità in cui è sviluppata l’attività di “estrarre” l’informazione da un testo e la mancanza di un approccio olistico al processo di ricerca, che include cioè attenzione verso il “sentire” della persona che fa ricerca quindi ad esempio il dubbio, la frustrazione, l’incertezza o l’ottimismo che attraversano un percorso di ricerca e permettono un approccio riflessivo e non meramente meccanicistico all’informazione, permettendo la creazione di nuova conoscenza.

¹⁶ I sei concetti sono presentati infatti, non a caso, in ordine alfabetico. Nella traduzione italiana l’ordine alfabetico dei sei punti non è stato conservato, per permettere un più agile confronto con la versione originale del documento.

Le sei cornici (*frames*) sono:

- L'autorevolezza è il risultato di una costruzione ed è contestuale
- La creazione di informazione è un processo
- L'informazione ha valore
- La ricerca è un'indagine
- Il sapere scientifico è una conversazione
- Il cercare è un'esplorazione strategica

Da queste sei cornici si articolano “pratiche di conoscenza” ovvero capacità (ma anche modalità e approcci) che derivano da una accresciuta comprensione dei concetti, e “attitudini” (*dispositions*) ovvero tendenze a agire o pensare in un particolare modo.

Il documento si chiude con tre appendici: la prima “Come realizzare il *Framework*” è indirizzata a bibliotecari, docenti, amministratori; le due rimanenti illustrano il processo che ha portato all'approvazione del testo e la bibliografia di riferimento.

Quale nuovo bibliotecario per il nuovo *Framework*? Alcune ipotesi

Poiché standard e linee guida, proprio per il loro carattere generale e di indirizzo, modellano l'attività dei professionisti, obiettivo di questa parte del paper è analizzare in che modo il *Framework* solleciti il riposizionamento dei bibliotecari che si occupano di Information literacy.

Il profilo di bibliotecario che emerge dal *Framework*:

- Esce dalla biblioteca per “fare rete” e stringere alleanze strategiche.
- Si fa carico della complessità dell'ecosistema informativo, anche se questo significa uscire dalla propria “*Comfort zone*”.
- É un “*coach*” che mette al centro il “perché” piuttosto che il “come-si-fa” nella ricerca documentale; come educatore / formatore si focalizza sui processi piuttosto che sui risultati attesi.
- É un educatore che si considera partecipe di una comunità di pratica che include gli studenti.
- É un bibliotecario che educa, stimola e motiva alla creazione responsabile di contenuti.

La prima domanda a cui probabilmente vale la pena rispondere, anche se non tematizzata nel *Framework*, è chi sia il bibliotecario che si occupa, all'interno dell'istituzione in cui opera, delle attività di Information literacy.

A noi pare plausibile ipotizzare che si tratti di un bibliotecario di Reference o comunque di un profilo incardinato nei servizi al pubblico, i servizi di “*front-office*”.

Le attività di Information literacy infatti, concepite a livello base come istruzione / formazione dell'utente¹⁷ si configurano storicamente come un *continuum* rispetto all'attività di reference¹⁸.

Mentre l'attività di reference nelle sue varie declinazioni (quick o desk reference, reference specialistico) consiste in una transazione¹⁹ tra bibliotecario e utente, in cui il primo soddisfa o

¹⁷ Cfr. Patrizia Lucchini, *La formazione dell'utente*, Milano : Bibliografica, 2007; Elena Boretti, *I servizi di informazione nella biblioteca pubblica*, Milano: Bibliografica, 2009.

¹⁸ Cfr Laura Ballestra, *Information literacy in biblioteca*, Milano : Bibliografica, 2011 pp. 127 segg.; David A. Tychoson, *History and functions of reference service*, in: Richard E. Bopp and Linda C. Smith, *Reference and information services: an introduction*. Santa Barbara : Libraries Unlimited, 4.th ed., 2011, pag 17.

¹⁹ Alludiamo naturalmente alla celebre definizione di reference proposta da ALA/Rusa nel 2007 “Costituisce transazione (di reference) la consultazione di informazioni nelle quali i bibliotecari raccomandano, interpretano, valutano e/o usano fonti d'informazione per aiutare gli utenti a soddisfare particolari necessità informative [...] Costituiscono attività di reference le transazioni di reference e altre attività che implicino la creazione, la gestione e la valutazione dell'informazione o di ricerca di risorse, di strumenti o di servizi: quindi raccolte di fonti, guide alla ricerca, cataloghi, basi di dati, pagine web, motori di ricerca, insieme con la valutazione degli stessi” <<http://www.ala.org/rusa/resources/guidelines/definitionsreference>>. Trad. it. a cura di AIDA Lampi. L'informazione in

anticipa proattivamente i bisogni informativi del secondo, le attività di Information literacy, tradizionalmente, educano l'utente a rendersi autonomo apprendendo a recuperare, valutare, usare e creare l'informazione necessaria per i propri fini²⁰.

Questo “continuum” tra servizio reference e attività di Information literacy ci pare possa necessitare di un supplemento di riflessione quando l'attività di reference – soprattutto di quick/desk reference – entra in una crisi irreversibile, comune a tutte le attività di intermediazione informativa.

Non è obiettivo di questo paper articolare il tema della “crisi del servizio reference”; possiamo solo alludere ad alcuni fatti: Google, attraverso la sua facilità d'uso e la sua popolarità, contribuisce a definire il quadro epistemologico di riferimento; laddove ci sono misurazioni sembra documentata una diminuzione delle transazioni di reference nelle biblioteche accademiche e pubbliche²¹; Wikipedia e Google hanno sostituito le biblioteche nel rispondere in modo immediato alle domande fattuali delle persone, soprattutto giovani e giovanissimi²². Infine la letteratura scientifica, attraverso i repository ad accesso aperto, Google scholar, o i nuovi – e ambigui – social network accademici *for-profit* come Research Gate o Academia.edu, tende a uscire dai silos informativi chiusi e ad emergere attraverso una normale navigazione su Google. Ciò lascia sullo sfondo il problema del “recupero” e mette, invece, in primo piano il tema della qualità e delle scelte che gli stessi autori adottano in relazione alla visibilità della loro produzione scientifica: in altre parole il tema di “*dove e come pubblicare la propria informazione*”²³.

Un professionista che esce dalla biblioteca, fa rete e stringe alleanze strategiche

Una parte importante del *Framework* del 2015 riporta una serie di indicazioni su come realizzare concretamente le attività di Information literacy: propone di lavorare congiuntamente con il corpo insegnante, le commissioni, i gruppi di lavoro ridefinendo i programmi didattici con un approccio olistico (e non solo biblio-centrico); invita a raggiungere i “potenziali partner” istituzionali e gli uffici didattici per operare di concerto.

Lo stesso *Framework* non è indirizzato solo ai bibliotecari ma anche – in modo esplicito – agli insegnanti e agli amministratori affinché, ciascuno per la sua parte, possa contribuire alla sua diffusione e sviluppo.

rete sul mondo della documentazione avanzata. Supplemento elettronico mensile di AIDA informazioni (web non più attivo).

²⁰ Cfr. IFLA, *Beacons of the information society: the Alexandria proclamation on Information literacy and lifelong learning*, 2005: “[Information literacy] empowers people in all walks of life to seek, evaluate, use and create information effectively to achieve their personal, social, occupational and educational goals” <<http://www.ifla.org/publications/beacons-of-the-information-society-the-alexandria-proclamation-on-information-literacy>>.

²¹ Sulla crisi del servizio reference e sulle possibili proposte citiamo: Gabriela Sonntag, *No longer the sacred cow - No longer a desk: transforming Reference service to meet 21st Century user needs*, Library Philosophy and Practice, 2007 <<http://unllib.unl.edu/LPP/sonntag-palsson.htm>> ; Christy R. Stevens, *Reference reviewed and re-envisioned: revamping librarian and desk-centric services with LibStARs and LibAnswers*, in: The Journal of Academic Librarianship, Volume 39, Issue 2, March 2013, pp. 202-214, <<http://dx.doi.org/10.1016/j.acalib.2012.11.006>> ; Kenney Brian, *Where reference fits in the modern library. today's reference user wants help doing things rather than finding things*, in: Publisherweekly.com, 11.09.2015 <<http://publishersweekly.com/pw/by-topic/industry-news/libraries/article/68019-for-future-reference.htm>>. Un'altra proposta consiste nell'abbandonare definitivamente il “desk” e l'ufficio ove si opera per essere “incorporati” come consulenti in un team di ricerca, condividendone obiettivi e progetti: è la prospettiva dell’*“embedded librarian”* cfr. David Shumaker, *The embedded librarian : innovative strategies for taking knowledge where it's needed*, Medford, N.J. : Information Today, Inc., 2012.

²² Il tema dell'accesso ai motori di ricerca piuttosto che alla biblioteca come fonte informativa primaria è documentato già nel 2005 da OCLC (*Perception of libraries and information resources*, 2005 <<http://www.oclc.org/reports/2005-perceptions.en.html>>). In Italia, senza riferimenti alle biblioteche, in uno studio recente emerge l'utilizzo di Google (e Facebook) come fonte primaria per informarsi. Cfr. CENSIS U.C.S.I, *L'evoluzione digitale della specie : undicesimo rapporto sulla comunicazione*, Milano, Franco Angeli, 2013. Secondo questo studio il 46% della popolazione e il 65% dei giovani (14-29 anni) acquisiscono informazioni tramite motori di ricerca su Internet.

²³ In ACRL, *Framework for Information literacy for higher education*, 2015 , cit. decidere “dove e come pubblicare la propria informazione” è una pratica di conoscenza inserita nella cornice concettuale “L'informazione ha valore”.

Il bibliotecario esce quindi dalla biblioteca per condividere con potenziali alleati strategie di azione. Si tratta di una prospettiva radicalmente collegiale in cui il bibliotecario si contamina con altri profili professionali contigui.

Un professionista che esce dalla propria *Comfort zone* e si fa carico della complessità dell'ecosistema informativo

In ambito accademico sembrano maturi i tempi per superare le sessioni formative di carattere dimostrativo sugli strumenti bibliografici: l'introduzione di nuovi strumenti come i Discovery tool (dall'uso più intuitivo rispetto all'OPAC) permette al bibliotecario di non soffermarsi troppo sui meccanismi di filtraggio, che diventano presto auto-evidenti, lasciando spazio per sviluppare lo spirito critico nell'analisi dei risultati²⁴. La maggiore familiarità degli studenti con i dispositivi permette di passare da un tipo di formazione procedurale basata sul "clicca qui" a un differente approccio basato sulla contestualizzazione dei documenti e sulle modalità dinamiche con le quali l'informazione viene creata.

E' stato scritto²⁵ che il *Framework* comporta un ripensamento delle modalità con le quali si propongono le sessioni di Information literacy: a questo proposito occorre sottolineare che ciò che rende unico l'approccio adottato dal *Framework* è l'essere fondato su uno strumento concettuale che non proviene dalla biblioteconomia ma dalla sfera pedagogico / educativa: il "*threshold concept*" ovvero "concetto soglia"²⁶.

I concetti soglia non sono capacità su cui addestrare, né nozioni da insegnare, né procedure su cui fare training ma sono "idee che in ogni disciplina rappresentano una sorta di via obbligata di passaggio [...] per accrescere la comprensione o i modi di pensare e praticare all'interno di essa"²⁷. Ad esempio uno studente di economia che ha compreso e attraversato i concetti soglia propri della sua disciplina inizierà a pensare "da economista".

I concetti soglia si comprendono lentamente e in modo iterativo.

Le caratteristiche più significative dei concetti-soglia sono le seguenti²⁸:

- sono contro-intuitivi, talvolta ostici da comprendere, sono nodi concettuali in cui chi apprende può inciampare o bloccarsi;
- sono "trasformativi", cioè implicano, una volta compresi, l'esperienza di un cambiamento nelle prospettive abituali (lo studente di economia che ragiona "da economista");
- sono irreversibili: una volta afferrati non vengono più dimenticati (non si tratta di nozioni);
- creano integrazione, ovvero unificano concetti separati e scollegati in un insieme coerente e unitario (la comprensione dei concetti soglia corrisponde all' "*aha moment*": quel momento in cui le prospettive diventano più chiare e coerenti²⁹).

I concetti soglia che strutturano il *Framework* non sono stati stabiliti a priori ma sono emersi da uno studio condotto con metodologia Delphi, ovvero interrogando in profondità e a più riprese la comunità dei bibliotecari di ambito ALA.

²⁴ Cfr. Elena S. Azadbakht, *Information literacy and instruction: Information literacy instruction with Primo*, in: *Reference & user services quarterly*, Vol 54, No 3, Spring 2015 <<http://journals.ala.org/rusq/article/view/5638>>.

²⁵ Colleen Burgess, *Teaching students, not Standards: The new ACRL Information literacy Framework and threshold crossings for instructors*, in: *Partnership. The Canadian journal library and information practice and research*, Vol 10 n. 1, 2015.

²⁶ I "concetti soglia" emergono in ambito educativo nel 2010 nell'opera di Jan Meyer, Ray Land, e Caroline Baillie. *Threshold Concepts and transformational learning*. Rotterdam : Sense Publishers, 2010.

²⁷ Cfr. ACRL, *Framework for Information literacy for higher education*, 2015, cit.

²⁸ Cfr. Korey Brunetti, Amy R. Hofer, Silvia Lu & Lori Townsend, *Threshold concepts & Information literacy. Teaching with threshold concepts*. Webinar presentation, 2015 <<http://www.ilthresholdconcepts.com/uploads/3/0/9/7/30975467/ilsummithandout.pdf>>.

²⁹ Cfr. Megan Oakleaf, *A roadmap for assessing student learning using the new Framework for Information literacy for higher education*, in: *The Journal of Academic Librarianship*, 40, 2014, pp. 510-514 <<http://dx.doi.org/10.1016/j.acalib.2014.08.001>>.

In questa prospettiva emerge come il bibliotecario non sia (più) la persona che “misura” i miglioramenti dell’utenza rispetto ad alcune abilità apprese in modalità addestrativa ma piuttosto colui che “accompagna” i suoi utenti nell’attraversamento dei concetti soglia.

Poiché per definizione i concetti soglia sono contro-intuitivi e talvolta *troublesome* (ostici), illustrarli e scoprirli significa, sia per il bibliotecario che per i suoi utenti, uscire dalla propria *Comfort zone*³⁰ per creare sessioni di Information literacy in grado di avvicinare questi temi.

In questo senso il bibliotecario accademico porta, strutturandole in modo pedagogico, all’interno delle sessioni di Information literacy le vere problematiche che investono il mondo dell’informazione, rendendone consapevoli gli studenti.

Infatti una cosa è disporre di Standard fissi e uguali per tutti, da cui discendono risultati didattici misurabili; altra cosa è, come suggerisce il *Framework*, contestualizzare e integrare la competenza informativa nelle proprie istituzioni incoraggiando una comprensione più profonda su quali pratiche di conoscenza e attitudini debba sviluppare lo studente *information literate*.

Questo *Framework* chiude un biblio-mondo, in parte reale in parte immaginato, nel quale alcuni di noi hanno iniziato il loro percorso professionale: quello delle ricerche bibliografiche con gli operatori booleani che fanno il loro lavoro conducendo al risultato “desiderato” in modo lineare; quello dell’informazione considerata come insieme di silos ordinati, affidabili e rigorosi in cui “navigare”; quello dell’autorevolezza decisa da univoci, definitivi, infallibili e automatici indizi; quello in cui i significati di quanto recuperato non vanno negoziati e nuovamente interrogati con nuove domande e nuovi dubbi; quello in cui l’accesso all’informazione scientifica è solo questione di abbonamenti istituzionali e *technicalities* (proxy-server).

Un mondo sostanzialmente ordinato, dominato dalla scarsità, costituito prevalentemente da documenti testuali in grado di conferire, a bibliotecari esperti e “addestrati”, risultati soddisfacenti “con un solo click”.

Uscire dalla propria “*Comfort zone*” significa allora, come suggerisce il *Framework*, interrogarsi sui diversi tipi di autorevolezza adottando atteggiamenti di scetticismo informato, prendere in considerazioni i propri stessi pregiudizi nell’approccio all’informazione, comprendere la natura “discorsiva” del dibattito che avviene in ambito accademico, riconoscere le situazioni di asimmetria informativa, comprendere la propria responsabilità nell’assumere scelte deliberate e informate su quando rispettare e quando contrapporsi alle attuali pratiche giuridiche e socioeconomiche riguardanti il valore dell’informazione.

Un bibliotecario-coach che mette al centro il “perché” piuttosto che il “come-si-fa” nella ricerca documentale. Dai “risultati attesi” ai processi e alle “pratiche di conoscenza”

Tutto il *Framework* restituisce l’idea che attraversare l’ecosistema informativo per fare una ricerca o affrontare un problema di carattere scientifico è un percorso problematico, iterativo, che richiede, più che singoli skill, diversi livelli di consapevolezza su cosa l’informazione sia, come si presenti, come sia generata e distribuita all’interno del mondo accademico.

Questo percorso richiede che il bibliotecario attivi una conversazione con lo studente.

Questa conversazione, a differenza della *reference interview*, non termina con il rilascio, da parte del bibliotecario, dei documenti necessari o degli strumenti per recuperarli ma verte su come l’ecosistema sia strutturato. Perché, come emerge in tutto il *Framework*, essere *information literate* non significa corrispondere a un set di risultati attesi ma piuttosto avvicinarsi ai (e fare propri i) concetti soglia.

Ciò è ancora più evidente se osserviamo che nel *Framework* quello che viene posto in rilievo, come s’è visto, sono “pratiche di conoscenza” e “attitudini”.

Cosa sono le pratiche di conoscenza? Sono certamente capacità che emergono come risultati della comprensione dei concetti soglia³¹ e alludono ad una accresciuta comprensione di essi. A me pare

³⁰ Cfr. Colleen Burgess, *Teaching students, not Standards: The new ACRL Information literacy Framework and threshold crossings for instructors*, cit., p. 3.

che, così come in Foucault³² le “pratiche discorsive” sono pratiche che, oltre a designarli, formano in modo concreto (e storicamente situato) gli oggetti di cui parlano, analogamente le pratiche di conoscenza (*knowledge practices*) evocate nel *Framework* possano essere pensate come modalità e approcci che concretizzano e sostanziano i concetti soglia.

Cosa sono le attitudini (*dispositions*)? Sono un insieme di preferenze, atteggiamenti e intenzioni e capacità che descrivono in che maniera indirizzare e dare sostanza alla dimensione affettiva, attitudinale e valoriale dell'apprendimento.

In questo quadro il bibliotecario è colui che non cela la complessità dell'ecosistema informativo dietro la semplicità apparente di strumenti manufatti e tool, ma piuttosto è un *coach* che accompagna gli studenti alla scoperta dei concetti soglia, incoraggia coerenti pratiche conoscitive e coltiva / facilita l'emergere delle capacità di ciascuno.

Un educatore che si considera parte in gioco in una comunità di pratica che include gli studenti

La comprensione e l'attraversamento guidato dei concetti soglia, che il bibliotecario-educatore intraprende applicando il *Framework*, male si adatta ad una sessione formativa introduttiva e unica per l'intero ciclo accademico: richiede invece uno sviluppo lento, inclusivo e integrato nell'intero percorso didattico. Va sottolineato che difficilmente l'attraversamento dei concetti soglia avviene in una lezione frontale: ciò che è richiesto è piuttosto una attività collaborativa tra docenti e bibliotecari: una comunità di conversazione aperta e inclusiva, una comunità di pratica a cui il bibliotecario non si sottrae ma che costruisce con gli studenti e una molteplicità di partners.

E in effetti il *Framework* – documento non prescrittivo – incoraggia i bibliotecari a utilizzarlo come punto di partenza (e non di arrivo) e invita i docenti a creare “progetti di corsi più innovativi e un più inclusivo modo di considerare l'apprendimento all'interno dell'aula scolastica e oltre”³³ stimolando la progettazione di programmi formativi contestualizzati rispetto all'istituzione in cui si opera.

Un bibliotecario che applica degli standard oppure che educa, stimola e motiva alla creazione di contenuti?

Il *Framework* nel suo lungo percorso redazionale³⁴ ha generato posizioni discordanti, un dialogo “vero” e appassionante, perlopiù ospitato – come arena neutrale – dal Blog istituzionale di ACRL. Vale la pena citare la lettera aperta sottoscritta a gennaio 2015 da Heater Dalal³⁵ (“An open letter

³¹ In questo senso alcuni autori – che incoraggiano un utilizzo sincretico dei vecchi Standard del 2000 con il nuovo Framework – sostengono che non c'è grande differenza tra le “pratiche di conoscenza” del Framework e i “performance indicators” dei vecchi Standard: alla base di questo ragionamento c'è la percezione che il Framework non sia sufficientemente prescrittivo, non esponga in modo esplicito dei “risultati di apprendimento”, sia troppo accademico e astratto. Cfr. Megan E. Dempsey, Heater Dalal, Lynee R. Dokus, Leslin H. Charles & Davida Scharf, *Continuing the conversation. Questions about the Framework*, in: *Communications in Information Literacy* 9 (2), 2015, pp. 164-175. <<http://dx.doi.org/doi:10.7282/T36975JZ>> .

³² Micheal Foucault, *L'archeologia del sapere*, Milano : Biblioteca Universale Rizzoli, 1994 pp. 66-67.

³³ Cfr. ACRL, *Framework for Information literacy for higher education*, 2015, cit. Appendice 1 “Come realizzare il Framework”.

³⁴ Percorso redazionale che, lo ricordiamo, ha coinvolto una vasta parte della comunità dei bibliotecari accademici americani attraverso due consultazioni online, tre revisioni del *Framework*, dialoghi in mailing list con più di 1300 iscritti, diversi forum, consultazioni con 60 ricercatori che avevano citato gli Standard in pubblicazioni esterne alla letteratura professionale LIS, più di 70 professori, direttori o titolari di cattedra nelle scuole di discipline LIS, almeno 70 altre associazioni per gli studi universitari, agenzie accreditate, associazioni e consorzi di biblioteche. I tre questionari di feedback online ottennero 562 risposte. Cfr ACRL, *Framework for Information literacy for higher education*, 2015, cit., Appendice 2 “Il contesto del Framework”.

³⁵ Heater Dalal, *An open letter regarding the Framework for Information literacy for higher education* <<http://acrlog.org/2015/01/07/an-open-letter-regarding-the-framework-for-information-literacy-for-higher-education/>> (ACRLog 7 gennaio 2015). Il post ha successivamente gemmato un contributo posteriore e più strutturato: Megan E. Dempsey, Heater Dalal, Lynee R. Dokus, Leslin H. Charles & Davida Scharf, *Continuing the conversation. Questions about the Framework*, cit.

regarding the Framework for Information literacy for higher education”), che raccolse circa 300 firme di bibliotecari accademici americani e la replica di Ian Beilin³⁶ “Moving beyond Standards: a response to the open letter regarding the Framework for Information literacy for higher education”.

Qual è la posta in gioco?

Le voci critiche rispetto al *Framework* riguardano soprattutto la mancanza, in quest’ultimo, di risultati di apprendimento (*learning outcomes*) codificati, prescrittivi, espliciti, misurabili ed il venir meno del vantaggio rappresentato dell’uniformità “universale” che gli standard garantivano: “perché – scrive Dalal³⁷ – possiamo agevolmente essere prescrittivi sulle collezioni ma non sugli obiettivi relativi all’istruzione [degli utenti]”?

Una delle risposte³⁸ a queste osservazioni sottolinea come la mancanza di risultati di apprendimento monolitici e uguali per tutti permette di connettersi in modo più reale alle esigenze sempre differenti e situate (localmente e socialmente) degli studenti. “Liberarsi” da standard uniformi – in un contesto che è per tutti differente – offre al bibliotecario l’opportunità di superare forme di educazione “burocratiche” e di creare egli stesso programmi di apprendimento su misura, concertati con la propria struttura accademica.

Il punto quindi non è l’assenza di risultati di apprendimento codificati nel *Framework*³⁹: la posta in gioco è che il bibliotecario deve poter riflettere da sé sugli obiettivi formativi dei “suoi” studenti nel “suo” campus aprendo dei partenariati con gli amministratori, i docenti e gli studenti. Nessuna associazione professionale può sostituirsi al bibliotecario (e deresponsabilizzarlo) fornendo risultati di apprendimento “uguali per tutti”.

Ma la contrapposizione riguarda anche un altro aspetto:⁴⁰ negli Standard l’informazione era considerata come qualcosa di “esterno” allo studente, che questi poteva “recuperare” e “usare”, mentre nel *Framework* è presente una differente e più sociale comprensione dell’informazione (e di conseguenza dell’Information literacy) che si interroga su come l’autorevolezza viene costruita socialmente, sui processi di produzione dei paradigmi propri della conoscenza scientifica. In questo senso la ricerca accademica è considerata come una conversazione – con regole proprie che vanno comprese e rispettate – ma anche come uno spazio di interazione tra le persone, uno spazio al quale gli studenti possono e devono partecipare in modo responsabile.

Il *Framework* insiste infatti su un punto cruciale: gli studenti dovrebbero, alla fine di un processo di consapevolezza, non tanto approdare a risultati di apprendimento uniformi standardizzati e misurabili quanto piuttosto vedere sé stessi come “contributori del dibattito scientifico invece di considerarsi solo suoi consumatori”, ovvero considerarsi persone che possono non solo “fruire” documenti e artefatti, ma possono, con la dovuta appropriatezza, contribuire al dibattito scientifico ad un livello adeguato al loro percorso di apprendimento. Senza dimenticare che anche uno studente può diventare creatore di contenuti autorevoli, a condizione che sia consapevole che l’autorevolezza è una responsabilità.

³⁶ Ian Beilin, *Moving beyond Standards: a response to the Open letter regarding the Framework for Information literacy for higher education* <<http://acrlog.org/2015/01/15/moving-beyond-standards-a-response-to-the-open-letter-regarding-the-framework-for-information-literacy-for-higher-education/>> (ACRLLog, 15 gennaio 2015).

³⁷ Heather Dalal, *An open letter regarding the Framework for Information literacy for higher education*, 2015, cit.

³⁸ Troy A. Swanson “The IL Standards and IL Framework cannot co-exist” in TWW, *Tame the Web* (12 gennaio 2015) <<http://tametheweb.com/2015/01/12/the-il-standards-and-il-framework-cannot-co-exist-by-ttw-contributor-troy-swanson/>>.

³⁹ Megan Oakleaf suggerisce un vero e proprio percorso pragmatico e non contraddittorio rispetto allo spirito del Framework per strutturare dei risultati di apprendimento, cfr. Megan Oakleaf, *A roadmap for assessing student learning using the new Framework for Information literacy for higher education*, 2015, cit.

⁴⁰ Cfr. Ian Beilin, *Moving beyond Standards: a response to the Open letter regarding the Framework for Information Literacy for higher education*, 2015, cit., che sicuramente riprende, in parte, le osservazioni di Carol C. Kuhlthau, “Rethinking the 2000 ACRL Standards: some things to consider”, 2013, cit.

Questo stimolo all'*empowerment*, alla creazione responsabile di contributi appropriati attraverso tutto il *Framework*, ne rappresenta la cifra pedagogica e il punto cruciale tracciando il profilo di un bibliotecario mentore, educatore, ma anche motivatore.

Per concludere: si può “apprendere” la complessità? Quale nuova sfida per la professione?

A me pare che il *Framework for Information literacy for higher education* tenti di rappresentare l'attività del bibliotecario/formatore con accenti meritevoli di attenzione.

Si allude infatti a un professionista che non semplifica la complessità dell'ecosistema informativo ma si accosta ad esso adottando forme di resilienza cioè accogliendone – attraverso l'uso dei “concetti soglia” – gli aspetti più contraddittori e non auto-evidenti.

Il *Framework* descrive un professionista che non propone agli studenti universitari l'acquisizione di abilità procedurali ma offre loro percorsi di consapevolezza, rispetto ai quali le abilità sono una conseguenza e non un fine.

Il *Framework* chiede ai bibliotecari un passo indietro rispetto alla confortevole certezza di poter basare le attività formative sull'ottenimento di risultati di apprendimento standardizzati, uniformi e definiti una volta per tutte. Ma chiede anche loro un enorme passo avanti, che consiste nell'insegnare e nell'incoraggiare gli studenti ad esprimersi correttamente e con autorevolezza in un contesto, come quello della comunicazione scientifica, molto regolato ma anche attraversato da mutamenti profondissimi la cui comprensione è cruciale affinché una nuova generazione di studiosi possa emergere e esprimersi in modo efficace e incisivo.

Non nascondiamo che il *Framework* è a tratti involuto, che lo sforzo di dare un fondamento teorico che superi l'empirismo dei precedenti documenti è qua e là perfino troppo evidente; che non sempre la distinzione tra “pratiche di conoscenza” e “attitudini” è analitica e netta. Del resto gli estensori considerano il *Framework* un documento aperto, qualcosa su cui “la professione andrà a costruire”. E comunque, per quanto ci concerne, è necessario “*allenarsi a rischiare errori, con la speranza che siano fecondi*”⁴¹.

ABSTRACT

This paper analyzes the structure and the origins of the “*Framework for Information Literacy for Higher Education*” adopted by the ACRL Board, January 11, 2016, with a particular attention to the American and international context.

The goal of the article is to outline the new librarian's role emerging from the “*Framework*”.

In the “*Framework*” the librarian is a professional that:

- Comes out from the library and reaches out to potential partners in the Campus.
- Takes care of the information ecosystem complexity, even if it means to come out from their own “Comfort zone”.
- As a “coach” his/her focus is on the “Why” rather than on the “How-to” during the activity of searching for information. As a trainer his/her focus is on the learning processes rather than on the learning outcomes.
- Considers him/herself as in a Community of practice with his/her students.
- Educates, fosters and motivates his/her students to a responsible and awesome contents creation activity.

All those arguments are discussed.

At the end of the paper we argued that the *Framework* asks the librarian to take a step back into the comfortable certainty of relying his/her training activity on some standardized, uniform and defined once and for all learning outcomes. On the other hand the *Framework* asks the librarian to take a big step forward into teaching and encouraging the students to express themselves in the dramatically changing context of the scientific communication.

BIBLIOGRAFIA

- ACRL, *Information literacy competency standards for higher education*, 2000 (trad. it.: Standard sulla competenza informativa per gli studi universitari a cura di Alina Renditiso e Alberto Scarinci, con la collaborazione di Cinzia Bucchioni e Serafina Spinelli) <<http://www.aib.it/aib/commiss/cnur/tracrl.htm3>>.
- ACRL, *Framework for Information literacy for higher education*, 2015. Trad. it.: “Un quadro di riferimento per la competenza informativa per gli studi universitari”, a cura di AIB Gruppo di Studio sull'Information literacy, 2015 <<http://www.aib.it/attivita/2015/51715-il-framework-acrl/>>.

⁴¹ È una citazione dalla prima “Bustina di Minerva” di Umberto Eco, pubblicata su L'Espresso il 31 marzo 1985.

- ACRL, *Guidelines for instruction programs in academic libraries*, Approved by the ACRL Board of Directors, June 2003. Revised October 2011 <<http://www.ala.org/acrl/standards/guidelinesinstruction>>.
- ACRL, Information Literacy competency Standards review Task Force, *Recommendations to the ACRL Information Literacy Standards Committee*. Association of College and Research Libraries, Chicago, 2012 <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/ils_recomm.pdf>.
- American association for school librarians, *Standards for the 21st-Century learner*, Chicago : American Library Association, 2007. <http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/guidelinesandstandards/learningstandards/AASL_LearningStandards.pdf>.
- Azadbakht, Elena S., *Information literacy and instruction: Information literacy instruction with Primo*, in: Reference & user services quarterly, Vol 54, No 3, Spring 2015 <<http://journals.ala.org/rusq/article/view/5638>>.
- Ballestra, Laura, *Information literacy in biblioteca*, Milano : Bibliografica, 2011.
- Beilin, Ian, *Moving beyond Standards: a response to the Open letter regarding the Framework for Information literacy for higher education* <<http://acrlog.org/2015/01/15/moving-beyond-standards-a-response-to-the-open-letter-regarding-the-framework-for-information-literacy-for-higher-education/>> (ACRLog, 15 gennaio 2015).
- Boretto, Elena, *I servizi di informazione nella biblioteca pubblica*, Milano: Bibliografica, 2009.
- Brian, Kenney, *Where reference fits in the modern library. Today's reference user wants help doing things rather than finding things*, in: Publisherweekly.com, 11.09.2015 <<http://publishersweekly.com/pw/by-topic/industry-news/libraries/article/68019-for-future-reference.htm>>.
- Brunetti, Korey, Hofer, Amy R., Lu Silvia & Townsend, Lori, *Threshold concepts & Information literacy. Teaching with threshold concepts. Webinar presentation*, 2015 <<http://www.iltthresholdconcepts.com/uploads/3/0/9/7/30975467/iltsummithandout.pdf>>.
- Burgess, Colleen, *Teaching students, not Standards: The new ACRL Information literacy Framework and threshold crossings for instructors*, in: Partnership. The Canadian journal library and information practice and research, Vol 10 n. 1, 2015.
- CENSIS U.C.S.I, *L'evoluzione digitale della specie : undicesimo rapporto sulla comunicazione*, Milano : Franco Angeli, 2013.
- Dalal, Heater, *An open letter regarding the Framework for Information literacy for higher education* <<http://acrlog.org/2015/01/07/an-open-letter-regarding-the-framework-for-information-literacy-for-higher-education/>> (ACRLog 7 gennaio 2015).
- Dempsey, Megan E., Dalal, Heater, Dokus, Lynee R., Charles, Leslin H. & Scharf, Davida, *Continuing the conversation. Questions about the Framework*, in: Communications in Information Literacy 9 (2), 2015, pp. 164-175. <<http://dx.doi.org/doi:10.7282/T36975JZ>>.
- IFLA *Guidelines in Information literacy for lifelong learning*. by Jesús Lau, 2006 <<http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf>>. Trad. It.: Information Literacy per l'apprendimento permanente. Linee Guida di Jesús Lau, 2015, traduzione a cura del Gruppo di lavoro "Biblioteche e didattica" della Commissione CRUI per le Biblioteche 2013-2015 <<http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/lineeguidaifla.pdf>>.
- IFLA, *"Beacons of the information society: the Alexandria proclamation on Information literacy and lifelong learning"*, 2005 <<http://www.ifla.org/publications/beacons-of-the-information-society-the-alexandria-proclamation-on-information-literacy>>.
- IFLA, *Ifla Media & Information Literacy recommendations*, 2011 <<http://www.ifla.org/publications/ifla-media-and-information-literacy-recommendations?og=81>>.
- Kuhlthau, Carol C., *Rethinking the 2000 ACRL Standards: some things to consider*, in: Communications in Information Literacy 7, no. 3, 2013, pp. 92-7.
- Lucchini, Patrizia, *La formazione dell'utente*, Milano : Bibliografica, 2007.
- Meyer, Jan, Land, Ray e Baillie, Caroline, *Threshold Concepts and transformational learning*. Rotterdam : Sense Publishers, 2010.
- Oakleaf, Megan, *A roadmap for assessing student learning using the new Framework for Information literacy for higher education*, in: The Journal of Academic Librarianship, 40, 2014, pp. 510-514 <<http://dx.doi.org/10.1016/j.acalib.2014.08.001>>.
- OCLC, *Perception of libraries and information resources*, 2005 <<http://www.oclc.org/reports/2005perceptions.en.html>>.
- SCONUL Society of College, National and University Libraries, *The SCONUL seven pillars of Information literacy. Core model for higher education*, 2011 <<http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf>>.
- Shumaker, David, *The embedded librarian : innovative strategies for taking knowledge where it's needed*, Medford, N.J. : Information Today, Inc., 2012.
- Sonntag, Gabriela, *No longer the sacred cow - No longer a desk: transforming reference service to meet 21st Century user needs*, Library Philosophy and Practice, 2007 <<http://unllib.unl.edu/LPP/sonntag-palsson.htm>>.
- Stevens, Christy R., *Reference reviewed and re-envisioned: revamping librarian and desk-centric services with LibStARs and LibAnswers*, in: The Journal of academic librarianship, Volume 39, Iss.2, March 2013, pp 202-214 <<http://dx.doi.org/10.1016/j.acalib.2012.11.006>>.
- Swanson Troy A. *The IL Standards and IL Framework cannot co-exist*, in: TWW, Tame the Web (12 gennaio 2015) <<http://tametheweb.com/2015/01/12/the-il-standards-and-il-framework-cannot-co-exist-by-ttw-contributor-troy-swanson/>>.
- Tychoson, David A., *History and functions of reference service*, in: Richard E. Bopp and Linda C. Smith, *Reference and information services: an introduction*. Santa Barbara : Libraries Unlimited, 4.th ed., 2011, p.17.
- UNESCO, *The Prague Declaration "Towards an information literate society"*, 2003 <http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=19636&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.
- UNESCO, *"Fez Declaration on Media & Information literacy"*, 2011 <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>>.